

Spuller, Siglinde

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip

Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens? Eine konzeptionelle

Verortung

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]:
*Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 357-367. - (Lernen
und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Spuller, Siglinde: Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip
Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens? Eine konzeptionelle Verortung - In: Kramer, Kathrin
[Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]:
*Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S.
357-367 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212275 - DOI: 10.25656/01:21227*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212275>

<https://doi.org/10.25656/01:21227>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



**Kathrin Kramer / Dietlinde Rumpf /
Miriam Schöps / Stephanie Winter
(Hrsg.)**

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschul- entwicklung?

**Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt
in Halle und andernorts**

Kramer / Rumpf / Schöps / Winter
**Hochschullernwerkstätten –
Elemente von Hochschulentwicklung?**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von

Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner,
Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind
und Markus Peschel

Kathrin Kramer
Dietlinde Rumpf
Miriam Schöps
Stephanie Winter
(Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?

Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Der vorliegende Band ist anlässlich einer Tagung des 15jährigen Bestehens der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle im November 2020 entstanden. Gefördert wurden die Tagung und der Band vom Zentrum für Lehrer*innenbildung, der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Florian Johnke-Liese / Hochschullernwerkstatt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5858-8 digital

doi.org/10.35468/5858

ISBN 978-3-7815-2423-1 print

Inhalt

<i>Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter</i> Einführung in den Band	11
--	----

Teil 1: Historische Entwicklung

<i>Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf</i> Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik	23
--	----

<i>Hartmut Wenzel</i> Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen – Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle	45
---	----

<i>Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili, Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre</i> Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik? Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen	55
---	----

<i>Hartmut Wedekind und Corinna Schmude</i> Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin	68
---	----

Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

<i>Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude</i> NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten – Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses	85
--	----

<i>Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese</i> Hochschullernwerkstatt goes digital!	100
--	-----

<i>Alexandra und Michael Ritter</i> Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft – Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende	113
--	-----

<i>Livia Enders (geb. Makrinus) und Stephanie Winter</i> Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum	129
--	-----

<i>John Marcus Sommer</i> Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt – Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen	145
--	-----

<i>Lena Kliebe</i> Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption – „Mein eigener Lernprozess“	157
---	-----

<i>Jerome Kampe</i> Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!?	167
--	-----

Teil 3: Partizipation und Inklusion

<i>Melanie Schlag</i> Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager	179
--	-----

<i>Kathrin Kramer</i> Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität am Beispiel des Budgets für Arbeit	182
---	-----

<i>Johanna Ingenerf und Pascal Kurz</i> Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog – Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch	197
--	-----

<i>Ines Boban und Andreas Hinz</i> Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort – Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse	205
---	-----

<i>Brigitte Kottmann und Alena Lensker (geb. Beckmann)</i> Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen	216
---	-----

<i>Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker und Rolf Werning</i> Die <i>LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung</i> (L ² D ²) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover	226
---	-----

Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung

Kira Wybierek

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt – Reflexion eines Lernprozesses	241
---	-----

Eva Hoffart

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ – Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren von Lehramtsstudierenden	247
--	-----

Edita Jung und Lena S. Kaiser

„Vielleicht romantisieren ich die Räume meiner Kindheit.“ Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten	259
---	-----

Rolf-Torsten Kramer

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt	275
---	-----

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie „Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten	289
---	-----

Markus Peschel und Pascal Kihm

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen	296
---	-----

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit	310
--	-----

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik	321
--	-----

Teil 5: Kooperation

Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und Miriam Schöps

Zur Materialität des Lernens –

Anregungen aus einem interdisziplinären Forum

in der Hochschullernwerkstatt 335

Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und Kati Misselwitz

Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – Ein Traumpaar 348

Siglinde Spuller

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip

Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens?

Eine konzeptionelle Verortung 357

Linda Balzer

Der Effekt selbstregulierenden und forschenden Lernens auf

kooperative und individuelle Lernprozesse in der

Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) 368

Martin Lindner

Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik –

Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit 379

Autor*innenbeschreibungen 397

Siglinde Spuller

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens? Eine konzeptionelle Verortung

Zusammenfassung

Ein zentrales Element innovativer Hochschullernwerkstätten als kreative Inspirationsräume ist die Schaffung eines kommunikativen und kooperativen Lernmilieus (vgl. GRUMMT et al. 2019, 219-223). Selbständiges Lernen spielt dabei eine essentielle Rolle, wobei zum einen die Verantwortung der Lernenden für sich selbst, die soziale Gruppe sowie die gemeinsame Herausforderung impliziert sind (vgl. MÜLLER-NAENDRUP 2019, 27-28). Nach Befunden der Sozialpsychologie sind dies bereits wichtige Indizien einer gelungenen Kooperation, die sich in der mutualen Zusammenarbeit autonomer Spielräume zum Zwecke eines beidseitigen Kooperationsgewinns (vgl. BAUER 2017; KOTTMANN & SMIT 2019) bedient.

Der nachfolgende Beitrag versucht zunächst die Phänomene der Kooperation und des Kooperativen Lernens detaillierter zu skizzieren, um anschließend Bezüge zum konzeptionellen Design von Hochschullernwerkstätten herzustellen. Es stellt sich die Frage, inwieweit Kooperation und Kooperatives Lernen, die essentielle Formen sozialer Beziehung repräsentieren, als grundlegende Wesensmerkmale dynamischer Hochschullernwerkstätten bezeichnet werden können.

1 Was meint Kooperation?

Die Hochschullernwerkstatt ist ein konzeptioneller und materieller Raum, der von den unterschiedlichsten Akteur*innen, seien es Personen oder Institutionen, mitgeprägt wird. Fragt man nach deren Kooperationsverständnis, so offenbaren sich recht differente Perspektiven auf denselben Begriff. Auch in der wissenschaftlichen Literatur stellt sich dieser Sachverhalt nicht anders dar. AHLGRIMM, KREY & HUBER (2012, 17-23) haben ca. sechzig Begriffsdefinitionen zu den Wörtern „Kooperation“, „Zusammenarbeit“ sowie deren englische Entsprechung „cooperation“ und „collaboration“ aus publizierten Quellen verschiedenster Bereiche wissenschaftlicher Disziplinen miteinander verglichen. Aus ihren inhaltlichen Analysen kristallisierten sich vier essentielle Konnotationen des Begriffes heraus.



Abb. 1: Vier Begriffskategorien von Kooperation nach AHL-GRIMM, KREY & HUBER (2012, 17)

Zunächst wird Kooperation als *Vertragsverhältnis* bezeichnet, welches sich insbesondere in den Bereichen der Wirtschaft und Politik wiederfinden lässt. Aber Kooperation umschreibt auch eine *Einstellung* und meint damit eine „internalisierte Einstellung“ der Hilfsbereitschaft bei Personen. Kooperation kann aber auch eine Form von *Strategie* sein, um angestrebte Handlungsziele zu erreichen. Zuletzt wird der Kooperationsbegriff als *Arbeitsteilung* gedeutet, was sich bis auf die Definition von Arbeit bei MARX (1867, 345) zurückführen lässt. Nach dieser werden *komplexe Arbeitsprozesse* durch eine spezialisierte und *kooperative Aufgabenverteilung* effektiver und damit effizienter gestaltet. Andere Autor*innen betonen neben der Arbeitsteilung zum einen insbesondere den *kommunikativen Abstimmungsprozess* der Akteur*innen sowie die *gemeinsamen Zielsetzungen* und die sich darauf ausgerichteten und kooperativ zusammenwirkenden Handlungsschritte. Darüber hinaus spielt die *Selbstorganisation* eine essentielle Rolle.

„Die Lust an echter Kooperation entsteht aus der Möglichkeit heraus, gemeinsam etwas zu gestalten, sich dabei gegenseitig zu inspirieren und die Freiräume zur Selbstorganisation zu nutzen, um ein gemeinsames Ziel zu verfolgen“ (BAUER 2017, 70).

1.1 Kooperative Bezugnahme zwischen der Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dem Arbeitsbereich der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik

Von den vier Begriffskategorien ist im Kontext von Hochschullernwerkstatt insbesondere die letzte Umschreibung naheliegend und benennt damit zentrale Merkmale, die kooperative Verhältnisse beschreiben. RUMPF & SCHÖPS (2013, 33) machen insbesondere auf das innovative Potenzial einer „interdisziplinären Kooperation“ aufmerksam. Als Beispiel solch einer kooperativen Bezugnahme sind

u. a. die Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) und der Arbeitsbereich der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik (FÜGD), der curricularer Bestandteil im Studiengang Lehramt an Grundschulen der MLU ist, zu nennen. Die enge kooperative Anbindung zwischen Hochschullernwerkstatt und FÜGD zeigt sich zum einen in personeller Hinsicht, da eine wissenschaftliche Mitarbeiterin aus dem Bereich der FÜGD zum Leitungsteam der Hochschullernwerkstatt gehört. Zum anderen ergeben sich aber auch vielfache inhaltlich-kooperative Berührungspunkte, die sich in parallelen Zielsetzungen, der Betonung möglichst komplexer Aufgabenstellungen und weitestgehend offenen thematischen Formaten zeigen. Auch die Rolle des*r Lehrenden als Lernbegleiter*in sowie die essentielle Bedeutung von Materialität entfalten bei beiden institutionellen Bereichen eine primordiale Wichtigkeit. Die sich daraus ergebenden Lernprozesse fachwissenschaftlich zu reflektieren, begrifflich zu klären und konnotativ zu schärfen, bilden ebenfalls kooperative Zielstellungen. Dies drückt sich u. a. in gemeinsamen Projekten, Seminarformaten und Veröffentlichungen von Fächerübergreifender Grundschuldidaktik und der Hochschullernwerkstatt aus.

2 Was bedeutet Kooperatives Lernen?

Auf einen weiteren wichtigen Aspekt von Kooperation weisen FRIED & COOK (2003, 5) hin, die an dieser Stelle von einem *Arbeitsstil* sprechen, der sich explizit auf die Art und Weise der Verrichtung einer Tätigkeit bezieht, wobei die kooperierenden Akteur*innen als „coequal“ bezeichnet werden. Dieser Beschreibung von Kooperation lässt sich in besonderer Weise der Lernstrategie des Kooperativen Lernens zuordnen, die sich „durch die Möglichkeit des Ausbaus und der Förderung kommunikativer Fertigkeiten und wichtiger Lernzugewinne“ (UNIVERSITÄT BIELEFELD – Erziehungswissenschaftliche Fakultät 2011) auszeichnet. Die nachfolgende Genese sowie die skizzenhafte Explikation dessen, was Kooperatives Lernen ausmacht, orientieren sich im Wesentlichen an der Darstellung von HILD (2013, 19-49).

2.1 Fünf Basiselemente Kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen kann zunächst als eine besondere Art der Gruppenarbeit (DEUTSCH 1949, 129-152) bezeichnet werden, die auf dem sozialkonstruktivistischen Ansatz, dass „Lernen [...] immer eine soziale Situation und ein zwischenmenschliches kommunikatives Ereignis“ (REICH 2006, 18) darstellt, beruht. Aus umfangreichen Befunden haben JOHNSON & JOHNSON (2009, 365-379) fünf unabdingbare Basiselemente für erfolgreiches Kooperatives Lernen abgeleitet. Dazu

zählt zum einen eine *positive Interdependenz* (*positive interdependence*). Die persönlichen Ziele der Gruppenmitglieder, die mit der Aufgabe verbunden sind, können allein durch die gemeinsame Anstrengung verwirklicht werden. Grund dafür sind vor allem die komplexen Aufgabenformate, die eine kooperative Bearbeitung erfordern. So wirkte sich in metaanalytischen Vergleichen mit anderen Formen des Lernens insbesondere die positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder signifikant positiv auf die Erreichung der Zielsetzung aus (vgl. ebd., KALMAIAN & KASIM 2014).

Zudem spielt aus Perspektive der sozialen Kohäsion eine positive und sich reziprok unterstützende Diskussionsatmosphäre eine entscheidende Rolle für die *unterstützende Interaktion* (*face-to-face promotional interaction*). Sie fördert zum einen sozialintegrative Gruppenprozesse, zum anderen optimiert sie die Realisierung der Ziele. Das wiederum konstituiert günstige Voraussetzungen, um die Wissensbestände der Gruppenmitglieder durch gegenseitiges Informieren, Fragen stellen und Sachverhalte erklären (STEGMANN et al. 2011, 231-244), zu einem Ganzen fusionieren zu lassen.

Neben den Zielen für die gesamte Gruppe übernimmt der Einzelne *individuelle Verantwortlichkeit* (*individual and group accountability*) und verfolgt damit auch individuelle Zielsetzungen, die für das Gesamtergebnis unverzichtbar sind. Deshalb sind die Lehr-Lern-Arrangements nicht nur gruppenfokussiert gestaltet, sondern betonen in gleichem Maße „Selbstkonstruktion und Selbststeuerung“ (HILD 2013, 19). BORSCH (2019, 29) hebt hervor, dass individuelle Verantwortlichkeit insbesondere dann entsteht, „wenn die individuellen Leistungsanteile eines jeden Gruppenmitglieds registriert werden und wenn diese Leistungsanteile sowohl an das Mitglied selbst als auch an die Gruppe zurückgemeldet werden“. In diesem Kontext ist auf die Rolle des*r Lehrenden als Lernbegleitung hinzuweisen, die HILD sehr dezidiert darin beschreibt, „die Verantwortung für Lernprozesse und -produkte an die Gruppe und die einzelnen Studierenden ab[zugeben], sich nicht direkt ein[zumischen] und eine beobachtende, beratende und zur Reflexion anregende Rolle ein[zunehmen“ (2013, 19).

Kommunikationsfertigkeiten (*social skills*) gehören zum einen zu den Voraussetzungen Kooperativen Lernens, werden aber zum anderen gleichzeitig in der sozialen Interaktion gefördert und entfaltet. Das impliziert „nach JOHNSON und JOHNSON (1978) besondere Fähigkeiten der *Kommunikation*, die Fähigkeit zum Aufbau eines *Vertrauensklimas*, die Bereitschaft zur Übernahme von *Gruppenführungsaufgaben* und Kompetenzen zum Umgang mit *Kontroversen*“ (BORSCH 2019, 31). Unterstützend können dabei Skripts und Rollenverteilungen wirken.

Kooperatives Lernen gelingt „vor allem dann, wenn nicht nur das Lernergebnis beachtet wird, sondern ebenso der Lernprozess und das Lernhandeln“ (HILD 2013, 23). Aus diesem Grund werden während und nach den Phasen Kooperativen Lernens *Prozessevaluationen* (*group processing*) vorgenommen, wofür spezielle

Verfahren, wie z. B. Beurteilungsskalen sowie computerbasierte group-awareness tools (GHADIRIAN et al. 2016, 120-132) vorgesehen sind.

Kooperatives Lernen kann demnach als *mehrdimensionales Lernen* bezeichnet werden, bei dem es nicht nur um Lerninhalte, sondern gleichermaßen um Lernwege und -strategien, aber auch um soziale Ziele wie Verantwortung, Respekt und Selbstständigkeit geht.

2.2 Methoden Kooperativen Lernens

Es gibt eine große Fülle an differenten sowohl analogen als auch digitalen Methoden, die sich untereinander in Merkmalen, wie z. B. Gruppengröße, Aufgaben- oder Skriptstruktur, Dauer ect. stark unterscheiden (vgl. NEBER 2018, 356). BRÜNING UND SAUM (2015) weisen darauf hin, dass sich alle Methoden, trotz ihrer Unterschiedlichkeit, dennoch durch einen gemeinsamen dreistufigen Ablauf kennzeichnen:



Abb. 2: Dreistufiger Ablauf der Methoden Kooperativen Lernens nach BRÜNING UND SAUM (2015)

So eröffnet die *Einzelarbeit (Think)* zunächst den Raum für eigenes Nachdenken, das in die *Gruppenarbeit (Pair)* mündet und dort einen Austausch der Ideen ermöglicht, um die gemeinsamen Ergebnisse schließlich im *Plenum (Share)* den anderen zu präsentieren. Aus der Fülle an methodischen Formaten soll ein konkretes Beispiel im Rahmen eines Seminars der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik, das in den Räumen der Hochschullernwerkstatt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattgefunden hat, dargestellt werden.

2.3 Ein konkretes Beispiel: Placemat

Das Placemat initiiert eine Form der Einzelarbeit, die dazu anregt, sich zunächst selbst eigene Gedanken über ein Thema zu machen und diese in Form von Notizen oder Zeichnungen festzuhalten (vgl. HILD 2013, 27-29). Diese schriftlichen Dokumentationen der einzelnen Gruppenmitglieder machen die individuellen Inputs sichtbar und werden anschließend zunächst gegenseitig lesend und betrachtend reflektiert, bevor die Diskussion und der Austausch in der Gruppe erfolgt. Aus diesem Grund ist ihr Einsatz meist zu Beginn komplexer Aufgabenformate sinnvoll.

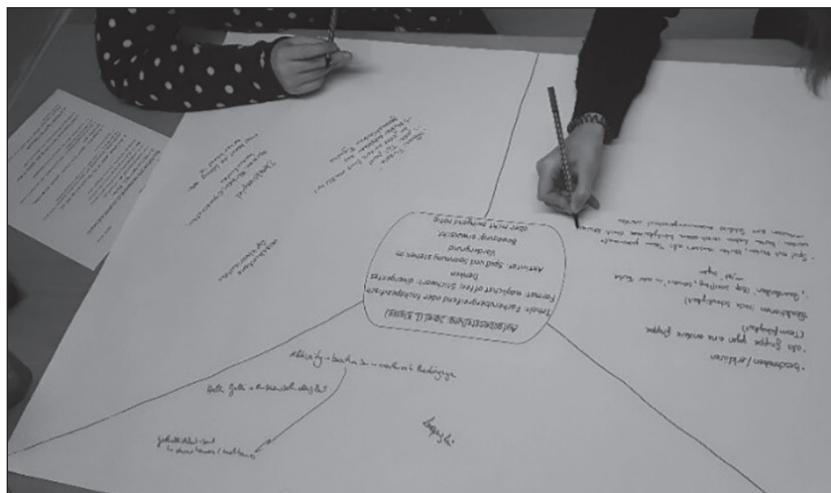


Abb. 3: Studierende erstellen ein Placemat

Im Rahmen des Seminars „Spielmaterialien – Spiel mit Materialien“ standen die Studierenden vor der Herausforderung, in Gruppenarbeit eine Spielkonzeption ihrer Wahl mit möglichst offenem Spielregelformat zu kreieren. Diese sollte dann im Atelier der Hochschullernwerkstatt umgesetzt, mit Kindern ausprobiert, dokumentiert und reflektiert werden. Da der Prozess der Ideenfindung und -abstimmung den entscheidenden Teil der Aufgabe darstellte, lag der Schwerpunkt zunächst auch darin, eigene Ideen zu entwickeln und eine eigene Perspektive der Problemlösung zu entfalten. Dieser Prozess wurde durch das Format des Placemat angeregt, welches die Ideen der einzelnen Gruppenmitglieder vorab schriftlich fixierte, bevor es zu einer Ideenabgleichung kam. Das legte den Grund für eine fundierte Ausgangsdiskussion, anhand derer die unterschiedlichen Aspekte der jeweiligen Positionen durch das Ringen um ein konzeptionell möglichst offenes Spielformat aneinander geschärft, abgeglichen, verworfen und fusioniert wurden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Methoden Kooperativen Lernens dezidiert das selbständige und interessengeleitete Generieren und Verarbeiten von Informationen, Aspekte sozial-kommunikativen Lernens und deren methodische Anwendung fokussieren. Dabei ist insbesondere das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen dazu prädestiniert,



Abb. 4: Studierende diskutieren über ihre Ideen anhand des Placemat

„Vorwissen zu aktivieren, Wissen zu erarbeiten und zu festigen, Probleme kreativ zu lösen oder die dialogische Kompetenz zu fördern. Besonders geeignet sind komplexe, herausfordernde Aufträge, die konzeptionelles Denken erfordern. [...]. Beim Bearbeiten einer komplexen Aufgabe oder eines Problems bringen alle Lernenden sich und ihre Kompetenzen möglichst eigenverantwortlich und gleichberechtigt ein, wobei der Dozent oder die Dozentin die Führung an die Gruppe und die einzelnen Studierenden abgibt“ (HILD 2013, 23).

3 Kooperation, Kooperatives Lernen und Hochschullernwerkstatt

Kooperation, Kooperatives Lernen und Lernen in Hochschullernwerkstatt beziehen sich auf ein Lernverständnis nach REICH (2008) „im Sinne eines moderaten Konstruktivismus, der Lernen als eigenverantwortlichen, sozialen, kumulativen und individuellen Prozess der Neukonstruktion von Welt versteht“ (WEDEKIND & SCHMUDE 2017, 187). Während der Ausgangspunkt des Kooperativen Lernens von der sozialen Gruppe gedacht wird und innerhalb derer den Lernenden in seiner individuellen Bedingtheit in den Blick nimmt, scheint sich die Beschreibung des Lernens in Hochschullernwerkstatt stets vom Individuum aus zu entfalten. Dies verdeutlicht bereits der erste Satz in der Einleitung des Positionspapiers:

„Dem zu Folge ist Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess, in dem der Lernende der entscheidende Akteur ist.“ (VERBUND EUROPÄISCHER LERNWERKSTÄTTEN 2009).

Die Perspektive richtet sich hier eindeutig auf den Lernenden und wird in Folge auch von ihm her entwickelt. Das zeigt sich u. a. auch in den motivationalen Aspekten des Lernens, denn für „Werkstattarbeit ist die Findung der eigenen Frage zur eigenen Zeit ein konstitutives Element“ (HAGSTEDT 2014, 227). Darüber hinaus betonen aber auch Positionen wie u. a. die von MÜLLER-NANDRUP (2019) oder von STREIT & ROYER (2015, 33) die Funktion instruktiver Elemente für Lernprozesse und öffnen den Blick für deren Potenzial als impulsgebender Impetus. Damit schlagen sie die Brücke zum Kooperativen Lernen, welches nicht explizit auf individuelle Fragen der Lernenden hin ausgerichtet ist, sondern durchaus auch fremdbestimmte Lernanlässe als Ausgangspunkt kooperativer und individueller Lernaktivitäten integriert.

Ein weiterer Schnittpunkt zwischen Kooperation, Kooperativem Lernen und dem Lernen in Hochschullernwerkstatt liegt in der Einbettung von Lernprozessen in komplexe Aufgabenstellungen. Während Komplexität im kontextuellen Gefüge von Kooperation und Kooperatives Lernen eine Art Grundbedingung darstellt, muss dies beim Lernen in Hochschullernwerkstatt nicht unbedingt der Fall sein. Der starke Akzent, den Hochschullernwerkstätten auf individuelle Entscheidungen und Lernprozesse legen, überlässt es dem Individuum selbst, ob und auf welche Art und Weise es komplexe Formate bearbeitet und sich mit anderen zu diesem Ziel zusammenschließt oder auch nicht (SCHNEIDER et al. 2019, 96):

„Dabei ist nicht einfach davon auszugehen, dass alle Lernenden gleichermaßen selbstbestimmt an komplexeren Herausforderungen arbeiten, sondern, dass einige Lernende einfache Problemstellungen zunächst nur mit Hilfe instruktionaler Impulse angehen und bewältigen können.“

Dennoch kommt bei beiden Formen des Lernens der Notwendigkeit einer sensibel steuernden Lernbegleitung, „die Lernprozesse unterstützt und vielperspektivische Kompetenzen vermittelt“ (HILDEBRANDT et al. 2015, 12), eine essentielle Bedeutung zu.

Auch wenn es den Anschein hat, dass Tätigsein bzw. die Tätigkeit (vgl. HILDEBRANDT et al. 2015, 10) in Hochschullernwerkstatt genuin von einer stark individuellen Perspektive geprägt sind, weist das Positionspapier zumindest an einer Stelle darauf hin, dass „Lernen in sozialen Kontexten“ (vgl. VELW e.V. 2009) verankert ist. Dabei geht es „nicht nur um die Verantwortung für die eigenen Lernprozesse, sondern auch um die Verantwortung für gemeinschaftliche Vorhaben, um gegenseitige Unterstützung und ein soziales Miteinander“ (MÜLLER-NAENDRUP 2019, 27-28). Dies inkludiert insbesondere Orte sozialen Lernens gerade im Hinblick auf soziale Aushandlungs- und Lernprozesse. Damit ist das Lernen in

Hochschullernwerkstatt zwar vom Individuum perspektiviert, intensional jedoch auch und gerade im Kontext von gesellschaftlicher Teilhabe zu denken, weshalb die Grundidee darauf hin abzielt, „an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen aktiv mitzuwirken“ (HILDEBRANDT et al. 2015, 12). Da kooperierende Lernformen gerade an diesen Schnittpunkten ansetzen, eignen sie sich in besonderer Weise, die dafür nötigen Kompetenzen zu entwickeln, zu fördern und zur Entfaltung zu bringen.

4 Fazit

Setzt man die Lernprozesse und -bedingungen im Kontext von Hochschullernwerkstatt mit Formen Kooperativen Lernens und dem Verständnis von Kooperation in Beziehung ergeben sich neben frappierenden Gemeinsamkeiten auch einige Unterschiede, vor allem aber befruchtende Impulse. Grundlegend ist eine gemeinsame Auffassung von Lernen, welche die Bedeutung individueller Verantwortung für eigene Lernprozesse im Kontext eines sozialen Gefüges betont. Darüber hinaus spielen parallele Zielsetzungen in komplexen Lernarrangements bzw. Kooperationsbeziehungen sowie die Notwendigkeit einer kompetenten Lernbegleitung und kontinuierliche Absprachen zwischen den Kooperationspartner*innen eine zentrale Rolle. Jedoch werden die Parameter aufgrund der je differenten Ausgangsperspektive unterschiedlich gewichtet. Während Kooperation und Kooperatives Lernen eindeutig von einer „positive(n) Interdependenz unter den Lernenden“ (BORSCH 2019, 18) in einer „Atmosphäre gegenseitiger Unterstützung und Verantwortung bei der Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe“ (ebd.) ausgehen, stellt das Lernen in Hochschullernwerkstatt zunächst den Einzelnen, seine je individuellen Fragen und seine je individuelle Art und Weise diesen nachzugehen, in den Fokus der Betrachtung. Die soziale Perspektive, die bei Kooperationsbeziehungen sowie beim Kooperativen Lernen an keiner Stelle ausgeblendet wird, ist beim Lernen in Hochschullernwerkstatt durchaus inkludiert und intendiert, bleibt jedoch optional.

Mit Blick auf die zukünftigen Herausforderungen der Lebenswelt lässt sich mit Sicherheit konstatieren, dass neben einem persönlich bedeutsamen Lernen, insbesondere sozial-kommunikative Kompetenzen sowie das Arbeiten an gemeinsamen Aufgaben- und Zielstellungen in Teams, nicht von der Hand zu weisende Schlüsselkompetenzen darstellen. „Collaboration isn't just an idea for conference, it's a key operating principle for the next phase of development for the 21th century“ (ROBINSON 2010). Demzufolge können Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzipien Hochschullernwerkstatt-adäquaten Lernens und als grundlegende Wesensmerkmale von Hochschullernwerkstatt im Sinne „innovative(r) Lernorte der

Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (MÜLLER-NAENDRUP 2019, 27) ausgewiesen werden und sind in ihrer zukunftsweisenden Funktion im konzeptionellen Setting von Hochschullernwerkstatt nicht wegzudenken. In Bezug auf den Titel dieser Ausgabe „Hochschullernwerkstatt – Elemente von Hochschulentwicklung?“ ergibt sich damit unweigerlich die implizite Konsequenz einer inhaltlichen Umkehrung in ein dezidiert aussagebasiertes Format „Hochschullernwerkstatt – Elemente von Hochschulentwicklung!“.

Literatur

- AHLGRIMM, Frederik; KREY, Jens & HUBER, Gerhard (2012): Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: HUBER, Gerhard & AHLGRIMM, Frederik (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen und anderen Partnern. Münster: Waxmann, 17-29.
- BAUER, Christoph (2017): Jeder für sich oder gemeinsam fürs Ganze?: KOOPERATION als Grundprinzip agiler Organisationen. Books on Demand.
- BORSCH, Frank (2019): Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, 29, 31, 125.
- BRUNING, Ludger & SAUM, Tobias (2015): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung (10. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule.
- DEUTSCH, Morton (1949): A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- FRIED, Marilyne & COOK, Lynne (2003): Interactions: Collaboration skills for school professionals. 4th edition. New York: Addison Wesley Longman, 5.
- GHADIRIAN, Hajar; AYUB, Ahmad Fauzi Mohd; SILONG, Abu Daud; BAKAR, Kamariah Binti Abu & HOSSEINZADEH, Maryam (2016): Group Awareness in Computer-Supported Collaborative Learning Environments. *International Education Studies* 9(2), 120-132. Im Internet: https://www.researchgate.net/publication/299535915_Group_Awareness_in_Computer-Supported_Collaborative_Learning_Environments.
- GRUMMT, Marek; SCHÖPS, Miriam & VEBER, Marcel (2019): Der Raum als 3. Pädagoge in der kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbindung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas; TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-223.
- HAGSTEDT, Herbert (2014): Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: HAGSTEDT, Herbert & KRAUTH, Ilse Marie: Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 137. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V., 227.
- HILD, Petra (2013): Kooperatives Lernen im Hochschulbereich. In: BACHMANN, Heinz (Hrsg.): Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 4. Zürich: ZHE – Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich, 19-49.
- HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEIßHAUPT, Mark (2015): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein – eine Einführung. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEIßHAUPT, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 10-12.
- JOHNSON, David W. & JOHNSON, Roger T. (2009): An educational psychology success story: Social independence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. Im Internet:

- https://www.researchgate.net/publication/228634517_An_Educational_Psychology_Success_Story_Social_Interdependence_Theory_and_Cooperative_Learning.
- KALAIAN, Sema A. & KASIM, Rafa M. (2014): A meta-analytic review of studies of the effectiveness of small-group learning methods on statistics achievement. *Journal of Statistics Education*. Im Internet: www.amstat.org/publications/jse/v22n1/kalaian.pdf.
- KOTTMANN, Thomas & SMIT, Kurt (2019): Von einer Wettbewerbs- zu einer Kooperationskultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- UNIVERSITÄT BIELEFELD – ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT SCS (2011): Leitfaden zur Anleitung Kooperativen Lernens. Im Internet: https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft//scs/pdf/leitfaeden/lehrende/anleitung_kooperatives_lernen.pdf.
- MARX, Karl (1867): Das Kapital, Band I. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der Kommunistischen Partei der Sowjetunion und vom Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. [Redaktionskommission...: Günter Heyden...] (Hrsg.) (1981). Berlin: Dietz, 345.
- MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (2019): „Ich denk‘ – ich tu‘ – WIR lösen was!“ – Problem-Based Learning in Hochschullernwerkstätten. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas; TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-28.
- NEBER, Heinz (2018): Kooperatives Lernen. In: ROST, Detlef H.; SPARFELD, Jörn R. & BUCH, Susanne (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 354-362.
- REICH, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel: Beltz-Gelberg, 18.
- ROBINSON, Ken (2010): Collaboration in the 21st Century. Im Internet: <https://www.bing.com/videos/search?q=sir+ken+robinson+importance+of+cooperation&view=detail&mid=C3BEC30193DC2B1556FEC3BEC30193DC2B1556FE&FORM=VIRE>.
- RUMPF, Dietlinde & SCHÖPS, Miriam (2013): Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation. In: COELEN, Hendrik & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 31-39.
- SCHNEIDER, Ralf; WEIßHAUPT, Mark; BRUMM, Leonie; GRIESEL, Clemens & KLAUENBERG, Lisa (2019): Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95-108.
- STEGMANN, Karsten; WEINBERGER, Armin & FISCHER, Frank (2011): Aktives Lernen durch Argumentieren: Evidenz für das Modell der argumentativen Wissenskonstruktion in Online-Diskussionen. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 231-244.
- STREIT, Christine & ROYAR, Thomas (2015): Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion – wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEIßHAUPT, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-42.
- VERBUND EUROPÄISCHER LERNWERKSTÄTTEN (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach (14.02.2009).
- WEDEKIND, Hartmut & SCHMUDE, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: KEKERTITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLASER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 187.